

Der Lehrer als "bedeutungsvoller Anderer"; die Lehrerin als "bedeutungsvolle Andere"

Ernst Cloer, Universität Hildesheim

I.

Versucht man, die Bemühungen in der westdeutschen Erziehungswissenschaft seit 1945 bezüglich einer Theorie des Lehrers und Erziehers zu periodisieren, so lassen sich wenigstens drei unterschiedliche Fragerichtungen unterscheiden:

1. Ansätze in der Denktradition der Geistes wissenschaftlichen Pädagogik. Diese haben sich um die Entfaltung von sog. Tugendkatalogen bemüht. Darin wird das Bild vom guten, vom idealen Lehrer entworfen: betont werden Selbstlosigkeit, Freundlichkeit, Geduld, Gerechtigkeit, reine Liebe zum "Unmündigen". Auch Nohls Explikation des pädagogischen Bezugsverhältnisses wird man im weiteren hier einzuordnen haben: die Betonung der Verantwortung des Erwachsenen als leidenschaftliches Bemühen um das Werden des Menschen, die Orientierung auf die Individuallage des Kindes, Vertrauen als die unaufgebbare Basis des pädagogischen Bezuges, seine Nichterzwingbarkeit und die Vorläufigkeit des pädagogischen Verhältnisses, in dem der Zögling bei aller "Hingabe an seinen Erzieher" doch zugleich immer "Selbstbewahrung und Widerstand" leben will. Ich halte auch heute dieses Nachdenken über die Tugendkataloge und die von Nohl unterschiedenen Strukturmomente des pädagogischen Bezugsverhältnisses nicht für obsolet. Aber diese Fixierung auf die privaten Tugenden hat ganz zentrale Aspekte einer Grundlegung der Theorie des Lehrers vernachlässigt: seine Eingebundenheit und partielle Abhängigkeit von den institutionellen und bürokratischen Zusammenhängen; die Unterbewertung des Edukandus als aktiven Aneigner der von dem Lehrer präsentierten Deutungsmuster; die Interaktionen in der Lerngruppe, die Wirklichkeitsferne und das zu hohe Utopiequantum dieser Tugendkataloge, die für die einen häufig nur einen appellativen Beschwörungscharakter gehabt und bei anderen einen überzogenen Selbstanspruch und darin bedingte Scheitemserfahrungen erzeugt haben.

2. Ansätze im Paradigma der empirischen und der kritischen Erziehungswissenschaft: Sie haben sich vielen derjenigen Aspekte zugewandt, die die Geisteswissenschaftliche Pädagogik vernachlässigt hatte. Sie haben die konkrete Berufssituation des Lehrers analysiert, haben die Funktionen und Aufgaben des Berufs (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren), die Sprache, den Erziehungsstil sowie die Einstellungen von Lehrern (ihr Gesellschaftsbild, Politikverständnis, ihre Innovationsbereitschaft), sie haben die Störfaktoren des Lehrerberufs (Beamtenstatus, Schule im bürokratischen System, familiäre Desintegration vieler Schüler), sie haben schließlich auch die Konfliktfelder der Lehrerrolle (abweichende und widersprüchliche Erwartungen der Bezugsgruppen Schüler, Eltern, Kollegen, Schulverwaltungsbeamte) sorgfältig zu beschreiben und zu erhellen versucht. Das war und bleibt verdienstvoll. Lagen die Grenzen der Reflexionsansätze in der Denktradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in der Ausblendung der makro-sozialen sowie der institutionell-bürokratischen Rahmenbedingungen des Lehrerberufs, so haben sich die Analysen der empirischen und zu Teilen auch der kritischen Erziehungswissenschaft häufig ganz auf die Beschreibung der Rahmenbedingungen der Lehrerrolle konzentriert und dabei die eben wichtige mikro-soziale Ebene der interpersonalen Beziehungen unaufgeklärt gelassen.

3. Die jüngste Entwicklung der späten 1980er und der 90er Jahre fällt hinter das vormals erreichte Reflexionsniveau zurück. Diese Periode ist gekennzeichnet durch eine einseitige Untersuchung der Rahmenbedingungen des Lehrerberufs, und sie hat - durch die Sensationsmedien flankiert - Horror-Szenarien entworfen. Buch- und Aufsatztitel thematisieren zuhauf das sog. "Burnout-Syndrom", die "Berufsunzufriedenheit", die

“belastenden Unterrichtssituationen”, die “hilflosen Helfer”, die “Schul- und Erziehungsnot in Deutschland”, die “Intensivstation Klassenzimmer” (alle Titel sind bibliographiert bei: Spanhel/Hüber 1995, S.225 -235). Ich könnte fortfahren. Ich gehöre nicht zu denjenigen, die den gesellschaftlichen, kulturellen, ökonomischen und familialen Wandel in seiner Bedeutung für auf die Schule zukommende neue Aufgaben- und Problemfelder verharmlosen will. Ich vermute aber erstens, daß solche Titel und eine von manchen Lehrern in diesem Kontext entwickelte Larmoyanz in der Öffentlichkeit eher das Gegenteil vom angestrebten Ziel bewirkt haben, keine wachsende Empathie mit den Angehörigen des Lehrerberufs, sondern einen weiteren Ansehensverlust. Und ich vermute zweitens, daß diese Fokussierung auf Ausnahmebedingungen und ihre Verallgemeinerung in solchen Horror-Szenarien eher eine Wirklichkeit konstruiert haben als sie abzubilden und darüber hinaus Studierende der Lehrämter in unnötiger Weise ängstigen, wenn nicht gar vorzeitig resignieren lassen könnten. Zeitlich parallel zur Konstruktion dieser Horror-Szenarien stellt der hier heute Geehrte ganz andere Fragen. Die Studien, die Lothar Klingberg im vergangenen Jahr unter dem Titel “Lehren und Lernen ... Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien” veröffentlicht hat, enthalten den Originalbeitrag “Motive und Wirkungen des Lehrers”. Lothar Klingberg leitet diese Studie mit fünf erkenntnisleitenden Fragen ein; die erste und fünfte greife ich heraus:

“1. Von welchen Motiven werden Menschen geleitet, die sich entschließen, Lehrer zu werden; was treibt sie, zu lehren?

5. Welche Wirkungen hat lehren; welche Spuren hinterlassen Lehrer; ...?” (Klingberg 1995, S.171)“.

Ich vermute, daß bei Lothar Klingberg die Klärung dieser Fragen mit einer lebensgeschichtlichen Selbstreflexion einhergeht. Ich vermute, daß sich in diesen Fragen ein Zusammenhang zwischen der Lebensgeschichte und bestimmten, in der lebenslangen Forschung des Geehrten besonders akzentuierten Gegenständen und pädagogischen Deutungsgrundmustern artikuliert. Ich vermute sogar, daß der biographische Zugang zu dem Neulehrer Lothar Klingberg typische Mentalitätsformationen einer bestimmten Generationsgestalt der SBZ und frühen DDR zu verdeutlichen in der Lage ist. Diese Generation, die überwiegend eher bildungsfernen Schichten entstammte, verdankte ihren Aufstieg einerseits der eigenen Anstrengung/Selbstbildung, andererseits aber einer “Bildungsreform von oben” und einer “revolutionären Gesellschaftspolitik”, wie sie im Schulgesetz von 1946 ihren Ausdruck gefunden hatten. Vermutlich liegen darin Gründe für eine starke Identifikation dieser Generation mit der Demokratisierung von Bildung, mit einem dynamischen Begabungsbegriff, vermutlich aber auch der Grund für eine “starke Pädagogik” und die “starke Führungsrolle des Lehrers” - eine Position im übrigen, die dann durchaus funktionalisierbar gewesen ist für eine von der SED intendierte Erziehung. Lothar Klingberg hat diesen Zusammenhang in seinem Hildesheimer Vortrag im Jahre 1993 kritisch-selbstreflexiv so eingeholt: “,Wir’ haben damals viel von einer aktiven Pädagogik gehalten, von einer Pädagogik, die ,eingreift’ in Entwicklungsprozesse des Lernenden und der Gesellschaft. Nahe - zu nahe - lagen die politische und pädagogische Dimension des Führens; gesellschaftliche und politische Kategorien, Fragestellungen und Strukturen wurden oft unvermittelt ins Pädagogische transponiert, etwa die Position des ,Hineintragens von sozialistischer Bewußtheit” (Klingberg 1993, S.226 f.).

Wenn Klingberg dieses “wir” im Zitat in Anführungszeichen setzt und damit - so meine Interpretation - eine Differenzierung innerhalb der DDR-Universitätspädagogen einfordert, so kann er viele Argumente für sich ins Feld führen. Ich habe dazu in seiner “Einführung in die Allgemeine Didaktik” (Klingberg 1972) noch einmal die Passagen zur “Ästhetik des Lehrers” (S.179 f.) zum Lehrereθος (S. 27, 147), zu den “Aspekten des Schöpferischen in der Lehrertätigkeit” (S.162 f.) nachgelesen. Auf dem Hintergrund dieser Ausführungen in seiner

Allgemeinen Didaktik konnte Lothar Klingberg in Hildesheim zu recht fortfahren: „Aktive Pädagogik' war in meinem Selbstverständnis von der Idee geleitet, die schöpferischen Kräfte des Kindes auf eine entwicklungsfördernde Weise freizulegen, anzuregen, aber auch zu lenken" (Klingberg 1993, S.227).

In der Tat - für Lothar Klingberg steht es fest: „Lehrer wollen etwas bewirken; ...; sie wollen ihre Botschaft ... weitergeben, weitertragen ..." (Klingberg 1995, S.174) - dies nun aber ganz und gar nicht verstanden im Sinne einer normativen Pädagogik, wie uns die zentralen Passagen über Heuristik in seiner Allgemeinen Didaktik nur zu deutlich zeigen können (vgl. Klingberg 1972, S. 158f.).

Ich habe mich durch Lothar Klingberg zu zwei kleineren Untersuchungen anregen lassen, die beide dem Kontext pädagogischer Biographieforschung zuzuordnen sind. Beide sind auf die Frage nach den Wirkungen/den Spuren gerichtet, die Lehrer hinterlassen.¹

II.

Ich halte es für interessant und ergiebig, wenn man nicht nur Schüler über ihre Lernerfahrungen mit ihren Lehrern befragt, sondern auch Studierende, die ihre Gymnasialzeit bereits in eine lebensgeschichtliche Selbstreflexion einbringen, deren zeitliche Distanz zur Schule zugleich aber noch nicht so groß ist, daß keine Details über Personen und Situationen mehr erinnert werden können.

Ich habe in diesem Zusammenhang 68 Studierende in einer qualitativen Untersuchung zu befragen versucht. Ich habe sie gefragt:

“Wenn Sie an Ihre Gymnasialzeit zurückdenken, gab es da einen oder mehrere (...) Lehrerinnen, die Ihnen besonders wichtig gewesen sind und die auf Sie einen besonderen Einfluß gehabt haben? Durch welche Eigenschaften haben sich diese von den sog. ‚normalen LehrerInnen' unterschieden? Schreiben Sie bitte auch auf, welche Fächer diese LehrerInnen vertreten haben."

Es dürfte deutlich sein: mein Erkenntnisinteresse war nicht auf die Ermittlung der statistischen Norm gerichtet. Das was die empirische Sozialforschung zur Deskription der Wirklichkeit von Schule zu recht hoch gewichtet, wird von ihr selbst bezüglich der Wirkungen oft gar nicht bzw. zu wenig reflektiert. In ihren Wirkungen ist die statistische Norm in der Regel ja alles andere als wertfrei. Sie ist - wie ich vermute - durchaus in der Lage, Mentalitäten zu formieren, da sie ja Argumentationsmaterial liefert gegen Ansprüche an Reformbereitschaft und Berufsethos, da sie häufig Argumente liefert für den Rückzug in die Unbelangbarkeit.

Mein Erkenntnisinteresse war bewußt gerichtet auf so etwas wie eine Idealnorm. Aber diese ist nun nicht spekulativ entwickelt, ist keine reine Utopie, sondern konkret insofern und in dem Sinne, daß Lehrerinnen - wenn auch als kleine Minderheit - in der Erinnerung von

¹ Bei meinem ersten Beispiel (Teil II) greife ich auf bislang unveröffentlichte Ergebnisse zurück, die ich zuerst auf der Arbeitstagung der Leiter der Studienseminare für das Lehramt an Gymnasien der Bundesländer Niedersachsen und Sachsen-Anhalt am 10. Januar 1995 in Wolfenbüttel vorgetragen habe. - Bei meinem zweiten Beispiel (Teil III) greife ich auf Vorarbeiten zurück, die ich zuerst in einer Vorlesung über "Pädagogik und Schule in der Zeit des Nationalsozialismus" im Wintersemester 1992/93 an der Universität Hildesheim vorgetragen habe. Dies zu betonen ist mir wichtig, weil mir jetzt bei der Endredaktion eine Studie von H.-E. Tenorth über "Grenzen der Indoktrination" in den Blick kommt, die zum Beleg auf weithin das gleiche autobiographische Material zurückgreift (vgl. Tenorth 1995). Die kritische Reflexion über die "Möglichkeit der Indoktrination" habe ich zuerst im Festvortrag anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde an Christa Wolf vorgetragen (vgl. Cloer 1990, S.21 - 34, bes. S.24 f.) und sie im Ansatz einer "pädagogischen-biographischen historischen Sozialisations- und Bildungsforschung" systematisch weitergeführt (vgl. dazu Cloer/Klika/Seyfarth-Stubenrauch 1991 , 5.68 - 100).

Studierenden diese Idealnorm empirisch evident ausgeprägt haben. Obwohl es mir nicht auf Repräsentativität ankam, ist die Offenlegung einiger empirischer Daten sicherlich von Bedeutung: 48 Frauen und 20 Männer haben sich beteiligt. Die Streubreite umfaßte das erste bis elfte Semester. Die Studierenden entstammten vier Studiengängen der geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Studiengänge; naturwissenschaftliche, ingenieurwissenschaftliche, juristische, medizinische und wirtschaftswissenschaftliche Fachkulturen waren nicht berücksichtigt. (Es könnte aber unter Umständen sehr wichtig sein, die Relevanz fachkultureller Zugehörigkeiten für die Wahrnehmung und Deutung solcher Idealnormen des Gymnasiallehrers herauszuarbeiten.) Bezüglich der Lehrerinnen, die den Studierenden wichtig geworden sind, benennen zwei keinen (ca. 3 %), 22 einen (32,4 %), 24 benennen zwei (35,3 %), neun benennen drei (13,2 %), sieben sogar vier (ca. 10 %) und drei sogar fünf und mehr. Bei meiner Auswertung zeigte sich, daß die Wirkungen besonders wichtig gewordener Lehrerinnen vor allem an fünf Aspekten entlang reflektiert worden sind; und diese fünf Momente wurden in einem komplexen Beziehungsgefüge reflektiert: Persönlichkeitsprofil/Berufsethos des Lehrers, pädagogisches Bezugsverhältnis, bildungstheoretische Zusammenhänge, Individualisierung der Förderung, Reformbereitschaft im Bereich der Leistungsbeurteilung.

Auffällig war, wie hoch das in der Tradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik entwickelte Theorem des pädagogischen Bezuges durch die Befragten für die Idealnorm des Gymnasiallehrers gewichtet worden ist. Erneut wird in den Antwortkategorien zu den Feldern Persönlichkeitsprofil und Dimension des pädagogischen Bezuges die These vom "Lehrer als dem wichtigsten Curriculum" (von Hentig) machtvoll bestätigt. Mit hoher Priorität sind in fast allen Antworten die folgenden besetzt:

- Besonderes Interesse und besondere Freude an ihren Fächern/großes Fachwissen/Begeisterung für die Inhalte;
- besonderes Interesse und besondere Freude am Unterrichten (stets gute Vorbereitung);
- Offensein für Probleme schulischer und privater Art;
- hohe Anforderungen an die Schüler, gepaart mit Interesse an ihnen, insbesondere auch an ihrer persönlichen Entwicklung;
- ausgeprägte Fähigkeit zur Selbstkritik;
- ausgeprägter Sinn für Humor;
- Investition von hohem Vertrauen;
- Zulassen auch eigener Unzulänglichkeiten und damit Abbau von Ängsten bei den Schülern.

Die Antworten verweisen auf die hohe Bedeutung theoretischer Neugier, Fachkompetenz, eines ausgeprägten Berufsethos, hoher empathischer Fähigkeiten. Sie verweisen aber gleichermaßen auf Mollenhauers These, daß die Würde des Menschen achten heißt, ihm etwas zuzumuten (das Material liefert die Ergänzung: ihm etwas zuzutrauen, häufig mehr als der Schüler sich selbst zutraut). Sie verweisen auf Wilhelm Flitners Erfahrungssatz, daß man nur das anderen wichtig werden lassen kann, was einem selbst wichtig geworden ist. Pädagogisch systematisch gewendet: fast alle bestätigen die interaktive Struktur der konstitutiven Prinzipien von Bildsamkeit und Selbsttätigkeit (Benner 1987), bestätigen darüber hinaus, daß partiell fremdbestimmt ausgelöste

Lernprozesse oft in Selbstbildungsprozesse oder in von Schülergruppen initiierte Bildungsprozesse umschlagen/überführt werden. Bezogen auf eine Institution, die für Tradition, Konvention und Perfektibilität steht (eben das. deutsche Gymnasium), ist es nicht uninteressant, daß ehemalige Schülerinnen die Momente von Kreativität und Unkonventionalität genauso hervorheben wie eine besondere Sympathie für die authentische Präsentation von Unzulänglichkeiten und Schwächen just bei den Lehrerinnen, die ihnen wichtig gewesen sind - Aspekte, die der Nohischen Explikation des pädagogischen Bezuges

noch ganz fremd und möglicherweise am ehesten auf dem Hintergrund des Beckschen Individualisierungs- und des Welschischen Ästhetisierungs-Theorem als nicht nur zugelassen, sondern erwünschte Erwartungen der jüngsten Generation erklärbar sind.

Bei der Analyse des Materials ist es für mich weiter überraschend gewesen, mit welcher Breite und Reflexionstiefe die Dimension der Bildung in den Blick genommen worden ist. Offensichtlich gelingt es den Lehrerinnen, die als wichtig erinnert worden sind, einen kritischen Blick für die problematischen gesamtgesellschaftlich sichtbar werdenden Tendenzen einer Industrialisierung der Bildung/einer Bildungstheorie des Positivismus wachzuhalten. Fast alle zentralen Momente der Bildungstradition der Moderne sind in den Antworten der Studierenden weiterhin aufgehoben:

- Hinführung zur Fähigkeit zum Denken in Zusammenhängen (umfassende Kenntnisse über die eigene Fachkultur hinaus);
- Verknüpfung der unterrichtlichen Gegenstände mit aktuellen Lebensbezügen;
- hohe Wertschätzung von Selbständigkeit;
- ausgeprägtes Interesse an der Entwicklung von Kritikfähigkeit;
- Bereitschaft dieser LehrerInnen, Neues zu entdecken, eigene Standpunkte in Frage stellen zu lassen;
- Mut, sich Zeit zu nehmen und damit den Unterschied zwischen Lernen von Verwertungswissen und Denken erfahrbar werden zu lassen;
- Offenheiten für die Widersprüchlichkeiten in der Gesellschaft durch das Unterlaufen der Algorithmisierung von Wahrnehmungs- und Denkmustern;
- Aufbau von Vielseitigkeit des Interesses durch die Gewichtung praktisch-künstlerischer Tätigkeiten außerhalb der eigenen Unterrichtstätigkeit (Anregung von Theaterarbeit, Musikensembles usw.).

Es war für mich erstaunlich zu sehen, daß Studierende bei der Frage, welche Spuren GymnasiallehrerInnen bei ihnen hinterlassen haben, ein Feld erinnert haben, das ich bislang vorrangig im Bereich der Reform der Grundschule und Gesamtschule reflektiert fand: die Berücksichtigung auch individueller Bezugsnormen bei der Leistungsbeurteilung. Dabei geht es gerade nicht um das "geschönte Zeugnis" (Benner), um Leistungsverzicht, wie die nachfolgende Äußerung einer Studentin über ihren Geschichtslehrer zeigt: "Er konnte uns Schüler recht genau einschätzen und forderte uns nach unseren Möglichkeiten. Bemühungen und Verbesserungen wurden anerkannt. Er beurteilte gerecht, machte sich vorher aber genaueste Gedanken darüber und teilte sie uns mit, so daß wir gemeinsam weiter überlegen konnten".

In diesem und anderen Beispielen wird deutlich, daß auch im Bereich des Gymnasiums einige Lehrerinnen erkannt haben, daß es sich bei der Frage der Leistungsbeurteilung um ein Kernstück der Bildungsreform handelt. Die Berücksichtigung individueller Lernfortschritte in individuellen Bezugsnormen der Leistungsbeurteilung ist ja kein Plädoyer für weniger Leistung. Es geht vielmehr darum zu verhindern, daß Heranwachsende (häufig aufgrund familial und individuell bedingter epochaler Entwicklungsbeeinträchtigungen) in eine "resignative Selbstwertbelastung" (Heckhausen) fallen und ihre Anstrengungsbereitschaft vorzeitig und langfristig aufgeben. Pädagogisch-systematisch gewendet:

Bildsamkeit als das eine zentrale konstitutive Prinzip allen pädagogischen Denkens und Handelns, die - wie Klaus Mollenhauer so nachdrücklich hervorgehoben hat - ja erst einmal als "notwendige Fiktion" im Kopf des Lehrers existieren muß (bevor sie sich als "Potenz" im Edukandus ausprägen kann), verweist ausdrücklich auf die Berücksichtigung auch individueller Bezugsnormen (einer persönlich zuteilenden Gerechtigkeit, wie Andreas Flitner gesagt hat) bei der Leistungsbeurteilung.

Was mir zu betonen wichtig ist: Auch in Zeiten, in denen eine antipädagogische Attitüde gesellschaftlich mehrheitsfähig geworden ist und die euphorischen Erwartungen an die neuen

Technologien erneut die den Lehrer ersetzenden "Roboter vor der Schultür" sehen, liefern die lebensgeschichtlichen Selbstreflexionen von Studierenden bezüglich der ihnen wichtig gewordenen Lehrerinnen eine ganz andere Lesart. Die Zahl der Spuren Hinterlassenden ist klein. Aber war das jemals anders? Mein zweites Beispiel bestärkt meine Vermutung.

III.

Es gibt viele Gründe für das verspätete Interesse an den Fragen von Nonkonformismus, Resistenz und Opposition in der Zeit des Nationalsozialismus (im folgenden NS) in der westdeutschen Geschichtswissenschaft und in Konsequenz auch in der westdeutschen Historiographie der Erziehung. Entscheidende Gründe liegen in den in bestimmten Perioden dominanten Deutungsmustern des NS und den daran orientierten erkenntnisleitenden Interessen, mithin also in methodologischen Zusammenhängen.

Die Periode, die grob die 1960er und 70er Jahre umfaßt, war an totalitarismustheoretischen (und damit verwandten führertheoretischen) Deutungsansätzen orientiert. Sie sah den NS als monolythisches Gebilde, konstituiert durch die erfolgreiche Indoktrination der Weltanschauung Hitlers, die Ausstrahlung seiner Person, das Nachrichtenmonopol der Partei und die totale Wirksamkeit des Kontrollapparates. Dieser Ansatz folgte der propagandistischen Selbstdarstellung des NS. Er vermittelte zugleich den Eindruck des schicksalhaft über das deutsche Volk Hereingebrochenen, lehnte implizit die Verantwortung für das ab, was durch Deutschland in der Zeit des NS an Leid über die Welt gebracht worden ist, neigte deutlich zur Identifizierung des Widerstandes mit dem „großen Martyrium“, zur Kanonisierung ausschließlich bestimmter monumentaler Formen des Widerstandes. Er definierte automatisch alle zu Verführten, indem er die Gesamtverantwortung entweder dem "dämonischen Führer" oder dem gewaltsam und effektiv durchgesetzten "totalen Erziehungswillen" zuwies. Dieses Deutungsmuster stützte eine eng geführte Auslegung des NS als einer singulären Figuration, versperrte sich selbst den Weg sowohl zu den Zubringerquellen als auch zu den über 1945 hinaus wirkenden Momenten. Eine zu ihrer Zeit (1964!) so verdienstvolle Arbeit wie diejenige Hans-Jochen Gamms ist ein illustratives Beispiel für diesen Deutungsansatz - beginnt doch dieses Buch in seinem Quellenteil mit den "Dogmatikern" (Aussagen von Hitler, Rosenberg usw.) und versucht anschließend für alle Teilsysteme des NS (Universität, Schule, Lehrerbildung, HJ usw.) diesen totalen Erziehungswillen zu bestätigen. Vergleichbare theoretische Vorannahmen lassen sich auch in der sehr viel später entstandenen Untersuchung von Flessau nachweisen, der in seinen Schulbuch- und Lehrplananalysen den Versuch unternommen hat, den totalen Erziehungswillen eines monolythischen Systems zu bestätigen. Das eigentliche Problem dieser Arbeiten liegt in dem suggestiven Gestus einer Gleichsetzung von Intention und Realgeschichte. Das Verdienst der sorgfältigen Rekonstruktion der ideologischen Intentionen bleibt gleichwohl ungeschmälert.

Die in den späten 70er Jahren in der Geschichtswissenschaft entwickelte Gegenposition, das strukturgeschichtliche Paradigma, hat viele Nachteile des totalitarismustheoretischen Ansatzes beseitigen können. Der strukturgeschichtliche Ansatz hat sich auf die Erforschung des Gegeneinanders und des Kompetenzenwirrwars in den Unterorganisationen des NS-Regimes konzentriert. Es kommt nicht von ungefähr, daß sich im Rahmen dieses Paradigmas - und getragen von ihren wichtigsten Repräsentanten - eine Resistenz- und Widerstandsforschung unterhalb des spektakulären Ereignisses des 20. Juli etabliert (vgl. etwa die großangelegte Regionalforschung Broszats für Bayern) (Cloer 1986).

Hier hat eine pädagogisch-biographische Bildungsforschung mit empirischer Evidenz zeigen können, daß der Sozialisations- und Erziehungsprozeß auch in geschlossenen Systemen eine relative Autonomie beläßt für ein Ausmessen von Entscheidungs- und Freiheitsspielräumen. Denn Sozialisation und Erziehung entfalten sich stets im Zusammenhang von Präsentation

und Aneignung. Die Erwachsenen präsentieren im edukativen Prozeß ihre Lebenswelt, eine bestimmte Ordnung, eine bestimmte Deutung und Struktur der Kultur. Die angebotenen Deutungen sind für die Heranwachsenden von großer Bedeutung - aber nicht im Sinne linearer Einwirkung. Dieser Prozeß läuft ab als ein Prozeß der aktiven Aneignung; diese kann bedeuten eine weitgehende Bestätigung der Präsentationsangebote - in der Regel aber manifestiert er sich als ein Prozeß des Auswählens, des Umdeutens, des Anders-Wollens.

Das autobiographische Material zeigt aber mit gleicher Evidenz, daß es - bezogen auf Nonkonformität, Resistenz, Protest, Opposition - einer Anstifterin, einer Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit (Benner) bedarf. Diese Anstifterin kann sehr unterschiedliche Gestalt annehmen: Sie kann als lebende Person i. S. einer bedeutungsvollen Anderen begegnen; sie kann im Kommunikationsprozeß mit einem (verbotenen) Dichter auftreten (Cloer 1996); sie kann in der Gestalt von sog. Widerspruchserfahrungen (konkurrierende Sozialisationsinstanzen: Familie, Katholische oder Bekennende Kirche, gewerkschaftliche und sozialdemokratische Einstellungstraditionen, Gymnasium mit aufrechterhaltenen intellektuellen Anspruchsniveaus u. a.) manifest werden.

Zu der Frage nach den Spuren und Wirkungen, die GymnasiallehrerInnen in der Zeit des Nationalsozialismus bei ihren SchülerInnen hinterlassen haben, liegt inzwischen ein reiches autobiographisches Material vor (vgl. z.B.: Brückner 1980; Reich-Ranicki 1984, in erweiterter Aufl. 1993; Böll 1983; Klafki 1988). Nachfolgend soll eine erste Skizze zu einer Typologie vorgelegt werden.

Bei einer vorläufigen Sichtung des Materials möchte man der Feststellung Marcel Reich-Ranickis folgen, daß die Trennungslinie zwischen Parteimitgliedern und Nicht-Parteimitgliedern für eine Differenzierung wenig Aussagekraft habe. Denn es gibt eine Reihe von AutorInnen, die sich sehr ausdrücklich solcher Ambivalenzerfahrungen mit Parteimitgliedern und/oder ideologienah erlebten LehrerInnen erinnern:

“Dr. G. H. war die beste Lehrerin, die ich je gekannt habe; sie unterrichtete die naturwissenschaftlichen Fächer mit einer Leidenschaft, die ganze Jahrgänge von Schülerinnen mitriß. Und ich könnte schwören, daß ihr Ton anders wurde, trocken, distanziert, wenn sie von den biologischen Theorien der Nazis sprach: man brauchte da nicht mitzudenken. Sie war es auch, die die Hand aufs Herz legte - womit sie gleichzeitig ihr Parteizeichen verdeckte - und sagte: ‚Ich kann es nicht verantworten, Ihnen den genialen Schöpfer der Psychoanalyse zu verschweigen‘, und ‚Sigmund Freud‘ an die Tafel schrieb. Das ließ mich aufmerken: eine persönliche Verantwortung außerhalb der Vorschriften? Daran hatte ich noch nicht gedacht.“ (König 1984, S.129, vgl. auch dort S.130 f.; Reich-Ranicki 1984, S.60 f.).

Es hat einen hohen Grad von Plausibilität, wenn einer Gymnasiallehrerin, die sich durch eine leidenschaftliche Liebe zur Literatur, Kunst, Musik und Wissenschaft vom ordentlichen Beamten unterschied, eine größere Bereitschaft zum Abweichen vom offiziell vorgeschriebenen Lehrstoff unterstellt wird (Reich-Ranicki 1984, S.58)‘ wenn also generell ein hoher intellektueller Selbstanspruch und der ihn korrespondierende Anspruch an die SchülerInnen als wichtige Voraussetzung für Nonkonformität und Resistenz wahrgenommen worden ist.

Aber zugleich läßt sich - Reich-Ranicki relativierend und präzisierend - zeigen, daß die konturschärfsten Erinnerungen an Nonkonformität, Resistenz, Protest und Opposition dominant an solche Lehrerpersönlichkeiten gebunden sind, die man als parteidistanziert und der NS-Ideologie kritisch gegenüberstehend wahrgenommen hat. Drei Beispiele sollen dies zeigen: das erste entstammt den Erinnerungen von Walter Jens an seinen Lehrer Fritz vom Hamburger Johanneum; das zweite setzt zwei Lehrern eines katholischen Internats ein Denkmal; das dritte gibt Einblick in die Möglichkeiten subversiver Diskreditierung eingeforderter NS-Rituale:

“Ernst Fritz, geboren am 28. Juli 1891 in Ellrich (Harz), Schulmeister und Poet dazu, Studienrat an der Gelehrtenschule des Johanneums zu Hamburg, 1936 wegen staatsfeindlicher Gesinnung entlassen und ins Gefängnis geworfen, nach Kriegsende wiedereingestellt und, da wunderlich geworden, abermals entlassen: Ehre seinem Andenken! ... Wenn wir, ich schätze, anfangs mit Inbrunst' das Horst-Wessel-Lied sangen, dann ließ er uns aussingen und - den Text analysieren. Elfjährige Hamburger Schüler bei der Exegese der für heilig erklärten Hymne - ich werden den Tag nie vergessen, an dem unser Klassenlehrer den Satz ‚Kameraden, die Rotfront und Reaktion erschossen, marschier'n im Geist in unsern Reihe mit' grammatikalisch erledigte, indem er die Frage stellte, wer hier denn nun eigentlich wen erschossen habe, Rotfront die Kameraden oder, was eher anzunehmen, freilich ganz und gar nicht gemeint sei, die Kameraden die Rotfront. Er, Sprachmeister Fritz, verstünde den Artikel die als Nominativ, Horst Wessel hingegen als Akkusativ - da möchten doch, bitte sehr, wir selber entscheiden, wer hier im Recht sei! Gestorben, ein für allemal, die Hymne - als Machwerk erledigt mit Hilfe der aufklärerisch gehandhabten Grammatik!” (Jens 1984, S.111 f.; vgl. auch: Böll 1983, S.56 f.; Reich-Ranicki 1984, S.54; Schnurre 1984, S.73 f., 79 f.)

“Kein Radio war aufgestellt. Kein Großlautsprecher übertrug Reden oder Marschmusik. Keine Zeitung lag aus. Im Unterricht gab es keine Indoktrination. In Erinnerung blieb, was die Lehrer dagegen sagten. Der Zeichenlehrer ließ Reproduktionen von einer Malerin Käthe Kollwitz herumgehen; ihren Zyklus von Radierungen zum ‚Weberaufstand'. Fremd kamen sie uns vor mit ihren schwarzen Linien, die die Gesichter und Gesten verzerrten. Wie brav waren dagegen unsere Zeichnungen! ‚Behaltet es bei euch, daß ich Radierungen von Käthe Kollwitz gezeigt habe', sagte der Zeichenlehrer. ‚Sie sind jetzt verboten.' Der Lateinlehrer, den wir gern hatten, auch weil er der jüngste der weltlichen Lehrer war, erzählte uns von einem Film, der ihm sehr gefallen habe. ‚Der Blaue Engel' hieß er. Die spannende Handlung erzählte er, und er machte nach, wie die verderbte Lola auf dem Faß saß. ... Auch der Lateinlehrer sagte zum Schluß: ‚Behaltet es bei euch, daß ich vom Blauen Engel erzählt habe. Der Film ist jetzt verboten. Wie schade, daß ihr ihn nie werdet sehen können.” (Bender 1984, S.33).

“Es gab einen Lehrer, der eine originelle Begrüßungsvariante pflegte. Beim Betreten des Klassenzimmer schwenkte er die rechte Hand hoch, doch hielt er in ihr Lehrbücher, wenn er die Hand mit den Büchern schwungvoll nach hinten führte, sagte er nicht ‚Heil Hitler', sondern ‚Setzen!'. Ein Parteigenosse konnte er kaum sein, er machte neugierig.” (Hensel 1993, S.115). Neben diesen in der Institution offen/eindeutig resistent/oppositionell auftretenden Lehrerinnen haben augenscheinlich nicht wenige andere ihre Hilfen für eine Distanzfindung in gezielten außerunterrichtlichen Aktivitäten gegeben. Letztere haben sich allerdings in der Regel ihren Adressatenkreis gezielt ausgewählt, wie das folgende Beispiel zeigt:

“In jener Zeit lud mich mein Deutschlehrer Adolf Paul ein, gemeinsam mit ihm und meinen Klassenkameraden Gütt und Strauch, die vorübergehend bei ihm wohnten, literarische Texte zu lesen und auszulegen, an Nachmittagen, bei unschädlichem Tee. Stockend, begleitet von nervösem Augenzucken, machte er uns mit den Biographien von Schriftstellern bekannt, deckte ihre Leidensgründe auf, fragte nach den inspirierenden Eigenschaften eines privaten Unglücks, eines Schmerzes. Wir lasen Lessing, ich hörte zum ersten Mal von Dostojewski und Heine, und durch Mithilfe der beiden Freunde geriet ich an Texte von Klabund, Kästner und Thomas Mann.

Ich kann nicht sagen, daß sich durch die Bekanntschaft mit diesen Autoren mein Weltverständnis prompt änderte; zunächst spürte ich nur den Zwang, einzelne Sätze, Glaubens- und Erkenntnissätze, aus meiner Lektüre herauszuschreiben und sie einem Heftchen anzuvertrauen, das ich mir selbst auf Taschenformat zugeschnitten hatte.” (Lenz 1984, S.168; vgl. auch: Reich-Ranicki 1984, S.57).

Welche Folgerungen lassen sich aus diesen erinnert-gedeuteten Erfahrungen einiger bedeutender Schriftstellerinnen über Präsentation und Aneignung im Erziehungssystem

ziehen? Große Behutsamkeit ist angezeigt. Eines ist deutlich: Das Verdikt über den deutschen Gymnasiallehrer als den Erfüllungsgehilfen des totalen Erziehungswillens des Nationalsozialismus ist in dieser verallgemeinerten Form kaum haltbar. Zwar erinnern sich die meisten Autoren stets nur an einige wenige nonkonformistische/resistente/widerständige Lehrer; es sind aber stets zugleich die konturenschärfsten.

Eine zweite Vorbemerkung ist gleichermaßen wichtig: es handelt sich hier um AutobiographInnen, die aufgrund ihres späteren Berufes auch schon in der Schule eine besondere Sensibilität für sprachliche Zusammenhänge entwickelt haben dürften. Und selbst diese für Sprache hochsensibilisierten Autoren sagen in ihrer Erinnerung, daß es sich oft um eine sehr "stille Anstiftung zum Zweifel" gehandelt habe. Und die Formen der Anstiftung waren häufig so subtil, daß sie den Autoren erst später in ihrer ganzen Tragweite bewußt geworden sind: "Erst nach dem Kriege", sagt Dieter Wellershoff, "kam mir blitzartig die Erkenntnis, wovon der Geschichtslehrer damals gesprochen hatte" (Wellershoff 1984, S.148). Diese Behutsamkeit/Vorsicht der Lehrer war - wie die Texte ebenfalls zeigen - nicht unbegründet. Sobald die Kritik sehr offene Formen fand, war mit Strafversetzungen, Entlassung oder gar Einweisungen in das Konzentrationslager zu rechnen (Jens 1984, S.111; Schnurre 1984, S.73 f.). Immerhin kommt Wolf-Dietrich Schnurre zu dem verallgemeinernden Urteil, daß die Kritik und Subversivität der Lehrer solche Deutlichkeitsstufen erreichen konnten, die erkennen lassen: "Es ließ sich auch unkorumpiert leben" (Schnurre 1984, S.80). Wenn man nun in einem nächsten Schritt nach den Wirkungen solcherart Präsentationen von Kritik fragt, muß man bei der Beurteilung noch vorsichtiger sein - angesichts der Tatsache, daß ich ja oben ausschließlich Teilaspekte des Erziehungssystems untersucht habe. Ganz entscheidend wichtig ist wohl, daß die stille Anstiftung zum Zweifel mit einer vielfältigen und machtvollen "Anstiftung zum Glauben" zu konkurrieren hatte. Damit sind nun keineswegs in erster Linie die ideologie-konformen Lehrerinnen gemeint. Vielmehr muß vor allem an folgende Momente gedacht werden:

Der "Einbruch der Barbarei" wirkte sich für Schüler und ihre zum Teil verhaßten oder doch zumindest ungeliebten schulischen Belastungen oft auch befreiend aus (vgl. Krüger 1984, S. 44).

- Die Hitlerjugend (HJ) wurde von vielen Schülerinnen erst einmal als Angriff auf verhaßte Autoritäten und Ordnungen erfahren; die HJ war in diesem Sinne auch ein "Erfahrungsraum der Freiheit" (vgl. Brückner 1980, S.15; Wellershoff 1984, S. 142f.).
- Die HJ konnte für bestimmte Leistungsschwächere und/oder von bestimmten Lehrern nicht akzeptierte Schüler Erfahrungen von Selbstwert vermitteln, die ihnen in einem an Leistungsstandards festhaltenden Gymnasium verwehrt waren (Schnurre 1984, S.72).
- Eine besondere Bedeutung erhält in den epochenbezogenen Selbstreflexionen auch die formierende Ästhetik des NS (Wellershoff 1984, S.146 f.).

Schließlich muß auch darauf hingewiesen werden, daß die stille Anstiftung zum Zweifel nicht immer schon automatisch in widerständiges politisches Handeln umgeschlagen ist. Diese stille Anstiftung zum Zweifel über Bildungsangebote und durch sie angestoßene Selbstbildungsprozesse war stets nur die Voraussetzung für die "politische Aktion". Sie konnte auch in Innerlichkeit münden, konnte auch das "Abseits als sicheren Ort" aufsuchen lassen (vgl. Brückner 1980, S.54 - 56).

Auch die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung bestätigt somit machtvoll, daß Gymnasiallehrerinnen in vielen Fällen die Nazifizierung ihrer Schülerinnen mitverantwortet haben (König 1984, S.130); aber sie bestätigt gleichermaßen, daß es nicht wenige Lehrerinnen gegeben hat, die als "bedeutungsvolle Andere" durch offene oder stille Anstiftung Distanzfindung eröffnet haben.

Literatur

- Bender, H. (1984): Willst Du nicht beitreten? In: Reich-Ranicki, S.31 - 40
- Benner, D. (1987): Allgemeine Pädagogik. Weinheim
- Böll, H. (1983): was soll aus dem Jungen bloß werden? München
- Brückner, P. (1980): Das Abseits als sicherer Ort. Kindheit und Jugend zwischen 1933 bis 1945. Berlin
- Cloer, E. (1986): Die Auseinandersetzung der Pädagogik mit einer unpädagogischen Epoche. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau. 9. Jg.), Heft 13, S.29 - 46
- Cloer, E. (1990): Autobiographien - Quellen für pädagogisches Sehen und Denken (Festvortrag anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde an Christa Wolf). Hildesheimer Universitätsreden. Heft 1. Hildesheim, S.21 - 34
- Cloer, E. (1996 im Druck): Widerrede gegen den Tod des Subjekts: Rekonstruktion von Selbstbildungsbewegungen in der Autobiographie von Margarete Hannsmann. In: J. Köhler/J. Nolte (Hg.): Vernunft und Bildung. Festschrift für Rudolf W. Keck zum 60. Geburtstag. Köln/Wien
- Cloer, E./Klika, D./Seyfarth-Stubenrauch, M. (1991): Versuch zu einer pädagogischen-biographischen historischen Sozialisations- und Bildungsforschung. In: Christa Berg (Hg.): Kinderwelten. Frankfurt, S.68 - 100
- Jens. W. (1984): Mein Lehrer Ernst Fritz. In: Reich-Ranicki, 5. 106 - 116
- Klafki, W. (Hrsg.) (1988): Verführung, Distanzierung, Ernüchterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. Autobiographisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Weinheim
- Klingberg, L. (1972): Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen. Frankfurt/0. J.
- Klingberg, L. (1994): Zur Problematik des pädagogischen Begriffs "Führen" in allgemein-didaktischer Sicht. In: E. Cloer / R. Wernstedt (Hg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim, S.223 - 244
- Klingberg, L. (1995): Motive und Wirkungen des Lehrens. In: L. Klingberg: Lehren und Lernen. Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien. Oldenburg, S.171 - 196
- König, B. (1984): Die verpaßte Chance. In: Reich-Ranicki, S.126 - 136
- Krüger, H. (1984): Das Grunewald-Gymnasium. In: Reich-Ranicki, S.41 - 51
- Lenz, S. (1984): Kurze Hosen und halblange Söckchen. In: Reich-Ranicki, S.162 -171
- Reich-Ranicki, M. (Hg.) (1984): Meine Schulzeit im Dritten Reich. Erinnerungen deutscher Schriftsteller. München
- Schnurre, W. (1984): Gelernt ist gelernt. In: Reich-Ranicki, S.71 - 81
- Spanhel, O./Hüber, H.-G. (1995): Lehrersein heute - Berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung. Bad Heilbrunn
- Tenorth, H.-E. (1995): Grenzen der Indoktrination. In: B. Drewek u. a. (Hg.): Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts. Harald Scholtz zum 65. Geburtstag. Weinheim, S.335 - 350
- Wellershoff, D. (1984): Ein Allmachtstraum und sein Ende. In: Reich-Ranicki, S.137 - 152.